



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

TÍTULO

UN PROYECTO SOCIOEDUCATIVO PARA EL ALUMNADO SANCIONADO POR EL REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERNO DESDE LA MIRADA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN SOCIAL**

AUTORA: Irene Mencía Alonso

TUTORA: Sonia Ortega Gaité

Palencia, 18 de junio de 2021

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo visibilizar el papel del profesional en la Educación Social para el alumnado sancionado por el Reglamento de Régimen Interno en el espacio escolar. Para ello, se realiza una primera revisión bibliográfica para conocer el papel del Reglamento de Régimen Interno en el Sistema Educativo español desde la mirada de la Educación Social. En este sentido, se analiza el Reglamento de Régimen Interno del IES Diego de Praves de Valladolid y, desde este punto, se realiza una propuesta socioeducativa, que tiene como norma la expulsión del alumnado en periodos de entre cinco y más de treinta días lectivos de una o varias asignaturas, así como la expulsión durante el mismo periodo de tiempo de las actividades extraescolares.

Desde esta situación se presenta una alternativa a las sanciones por el Reglamento de Régimen Interno: “Cuando haces pop, ya no hay sanción”. Esta propuesta tiene como objetivo general diseñar una alternativa socioeducativa para el alumnado del I.E.S. Diego de Praves (Valladolid) sancionado en el marco del Reglamento de Régimen Interno (RRI) para favorecer la inclusión y motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del centro. La propuesta se llevará a cabo a partir de la Educación Social para tratar de captar a las personas destinatarias – en este caso el alumnado del instituto nombrado anteriormente – así como unas metodologías cooperativa, colaborativa y participativa, teniendo como finalidad captar el interés de las personas sancionadas para que se interesen y se motiven con sus respectivos procesos educativos, así como, un desarrollo personal y social. Es interesante, reconocer el papel del Educador Social en el espacio educativo, en concreto, en este tipo de intervenciones que favorecen la inclusión del alumnado y buscan la igualdad de oportunidades.

Palabras clave: Educación Social, ámbito escolar, Reglamento de Régimen Interno, Proyecto socioeducativo.

Abstract

The aim of this work is to make visible the role of the professional in Social Education for the students sanctioned by the Internal Regulations in the school space. For this purpose, a first bibliographic review is carried out in order to know the role of the Internal Regulations in the Spanish educational system from a Social Education point of view. In this sense, the Internal Regulations of the IES Diego de Praves de Valladolid are analyzed and, from this point, a socio-educational proposal is made, which has as a rule the expulsion of students for periods of between 5 and more than 30 school days of one or more subjects, as well as the expulsion during the same period of time from extracurricular activities. From this approach, an alternative to the sanctions of the Internal Regulations is presented: "When you pop, there is no more sanction". This proposal has the general objective of designing a socio-educational proposal for the students of I.E.S. Diego de Praves (Valladolid) sanctioned under the Internal Regulations (RRI) to promote inclusion and motivation in the teaching-learning process within the center. The proposal will be carried out on the basis of street education to try to capture the target people - in this case the students of the institute mentioned above - as well as cooperative, collaborative and participatory methodologies, with the aim of capturing the interest of the sanctioned people so that they reengage, become interested and motivated with their respective educational processes, as well as to give value to this same process. The idea is that this proposal favors Social Educators in the educational space, in order to achieve a total inclusion of these professionals in this work context.

Key words: Social Education, Social Educator, school environment, Internal Regulation, socio-educational project.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Objetivos	5
3. Justificación	5
4. Marco teórico	7
4.1. El papel del Reglamento de Régimen Interno en el Sistema Educativo español	7
4.2. El valor de la Educación Social en el ámbito escolar	11
4.3. Educación Social en contextos educativos en España	15
5. Propuesta de intervención: “Cuando haces pop, ya no hay sanción”	20
5.1. Contextualización	20
5.2. Objetivos	22
5.3. Personas destinatarias	23
5.4. Metodología	23
5.5. Líneas de intervención	25
5.6. Líneas de acción	27
5.7. Evaluación	29
6. Conclusiones	29
7. Bibliografía	31
Anexos	34
Anexo 1: entrevista de acogida	34
Anexo 2: rubrica de la evaluación de proceso	35

1. Introducción

El profesional de la Educación Social conoce a los niños y niñas en edad escolar por otras vías en vez de la académica, como puede ser mediante la calle o la familia, entre otros. Por este motivo, cuando iniciamos una labor socioeducativa dentro de la educación escolar, nos hacemos conscientes de la complejidad de la misma, así como debemos ser capaces de coordinarnos con el resto de los profesionales que trabajan con el alumnado (Calabuig y Luque, 1996).

De esta forma, entendemos que el ámbito escolar puede ser un contexto laboral de los Educadores Sociales. Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) trata de demostrar el potencial que este perfil profesional puede desarrollar dentro de las diferentes realidades que pueden darse en el mismo. Por ello, podemos apreciar dos partes claramente diferenciadas: el marco teórico y una propuesta socioeducativa.

El marco teórico se divide en tres partes: la primera de ellas habla sobre la convivencia en los centros escolares y cómo pueden llegar a darse situaciones de violencia dentro de los mismos. Teniendo en cuenta esto, existe la necesidad de crear un Reglamento de Régimen Interno (RRI) pensado para la realidad de cada centro educativo. Es decir, crear una normativa capaz de regular aquellos actos que no deberían darse, para conseguir una mejor convivencia y más equilibrada entre aquellas acciones que puedan suponer un conflicto dentro del centro educativo.

La segunda de las partes destaca el valor de la Educación Social dentro del ámbito escolar. Pretende dar a conocer cómo esta profesión puede desenvolverse en este contexto o realidad, explicando los conceptos tanto de la Pedagogía Social, como de Educación Social, para tratar de comprender su evolución desde sus inicios hasta la actualidad. Los profesionales de la Educación Social son agentes de cambio, por lo que deberían ser capaces de dar las herramientas necesarias para que se produzca. Sin embargo, si no existe esta figura dentro del ámbito escolar y con ello, en los centros educativos, esta responsabilidad cae sobre el profesorado, siendo personas poco o nada cualificadas para obtener el resultado que un Educador Social sí es capaz de lograr.

Por último, la tercera parte que se presenta dentro del marco teórico trata sobre la situación actual de los y las Educadoras Sociales en España en el ámbito escolar, haciendo un recorrido desde 1960 hasta nuestros días. Haciendo referencia al mayor número de Comunidades Autónomas (CC.AA.), como Cataluña, Extremadura o Castilla La-Mancha, entre otros. La finalidad es obtener el mayor número de miradas para comprender cómo es la situación en cada una de las CC.AA. de nuestro país, así como de reivindicar la necesidad de esta figura dentro de los centros escolares.

Por otro lado, la segunda parte del presente TFG consta de la elaboración y el diseño de un proyecto socioeducativo, para poner en práctica dentro de una realidad concreta del I.E.S. Diego de Praves de Valladolid, debido a su alto número de incidencias dadas. Este centro de enseñanza se encuentra dentro del Barrio de Los Pajarillos, siendo este uno de los barrios más vulnerables de la ciudad. Es importante conocer la realidad del entorno del

centro educativo, ya que este será un reflejo, en algunos de los casos, de cómo será el alumnado general del centro.

La propuesta trata de dar una respuesta alternativa a la sanción propuesta por el Reglamento de Régimen Interno del instituto, es decir, trabajar de una manera diferente para intentar obtener una mejora del proceso educativo del alumnado sancionado. Para ello, me he centrado en dos sanciones de expulsión. De esta manera se consigue que estas personas no pierdan el hábito de ir al instituto o se tomen ese castigo como unas posibles vacaciones extra en sus respectivos domicilios. Además de esto, la propuesta trabaja para reenganchar a las personas sancionadas a través de diferentes acciones que sean capaces de hacer reflexionar sobre su situación, sobre cómo han llegado a ese punto y sobre cómo quieren terminar, al menos, el curso escolar en que han sido sancionados durante un periodo de tiempo.

El proyecto socioeducativo está diseñado de manera circular, para poder comenzar y terminar de la misma manera, tratando de apreciar la evolución producida desde el primer día de sanción. Este factor es notable destacarlo debido a que, sin este agente de cambio, la propuesta carecería de coherencia a la hora de poder ponerlo en práctica.

2. Objetivos

Objetivo general:

- Visibilizar el papel del profesional en la Educación Social para el alumnado sancionado por el Reglamento de Régimen Interno en el espacio escolar.

Objetivos específicos:

- Conocer la organización escolar, en concreto el Reglamento de Régimen Interno, para facilitar una propuesta socioeducativa alternativa desde el profesional de la Educación Social.
- Visibilizar el papel del profesional del Educador Social dentro del ámbito escolar.
- Diseñar una propuesta socioeducativa para el alumnado del I.E.S. Diego de Praves (Valladolid) sancionado en el marco del Reglamento de Régimen Interno (RRI) para favorecer la inclusión y motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del centro.

3. Justificación

Cuando pensamos en el perfil del Educador Social dentro del ámbito escolar, deberíamos tener una clara idea de sus labores. Sin embargo, es un contexto que, en algunas ocasiones, puede causar confusión respecto a sus tareas dentro de un centro escolar. Por ello, creo que es necesario hablar sobre las competencias y las asignaturas del Grado de Educación Social que oferta la Universidad de Valladolid (UVa).

La finalidad de las competencias del grado es dotar de habilidades, conocimientos y actitudes a aquellos estudiantes que decidan estudiar este grado universitario para ser capaces de desenvolverse en un contexto educativo. Existen dos tipos de competencias, las generales y las específicas. Dentro del primer grupo, se pueden destacar algunas como la “capacidad de análisis y síntesis”, el “compromiso ético” o la “iniciativa y espíritu emprendedor”, siendo constantes transversales a lo largo de los cuatro años de formación, vinculándose sobre todo a las asignaturas básicas del grado (Universidad de Valladolid, s.f., p.2).

Por otro lado, y continuando con las ideas de la Universidad de Valladolid, las competencias específicas serán aquellas trabajadas dentro de las asignaturas para obtener las generales. Por ello, encontramos tales como “diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas”, “asesorar y realizar un seguimiento de personas y grupos en procesos de desarrollo socioeducativo” o “conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención” (p.7) entre otros muchos.

La adquisición de las competencias es crucial para poder desempeñar labores socioeducativas. En el caso de este TFG, una competencia específica del grado importante puede ser la de “saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social” (Universidad de Valladolid, s.f., p.7). Esta es importante debido a la acción que desempeñaremos dentro del I.E.S. Diego de Praves. Si no somos capaces de gestionar los conflictos que puedan darse dentro de las sesiones, bien entre el propio alumnado, o bien con la Educadora Social, será inviable el proceso socioeducativo que se quiere desarrollar. Cabe destacar el factor familiar debido a que si carecen de un vínculo fuerte o estable, puede llevar a situaciones de tensión que puedan ser el reflejo de una situación producida en el ámbito familiar, en este caso.

Otras competencias específicas importantes para poder realizar acciones exitosas dentro del ámbito escolar pueden ser la de “incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción” así como “producir medios y recursos para la intervención socioeducativa” (Universidad de Valladolid, s.f., p.8). Estas son importantes manejarlas por la capacidad de acción que se puede llegar a producir dentro del ámbito escolar general. Trabajan para sacar el mayor partido y rendimiento, no solo a las posibilidades que podamos tener, si no a improvisar los recursos necesarios para poder llevar a cabo una acción sin tener el material que habíamos planeado. Sin estas competencias, el perfil del Educador Social no sería capaz de mover los hilos necesarios para realizar una acción. Por lo que es importante tenerlas presentes en cada una de las intervenciones que se quieran realizar.

Sin embargo, si volvemos a las competencias generales – las que engloban las competencias específicas – podemos apreciar tales como “organización y planificación”, “resolución de problemas y toma de decisiones”, “habilidades interpersonales”, “liderazgo” o “apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida”, entre otros y según (Universidad de Valladolid, s.f., p.2).

A pesar de ser unas competencias muy variadas, son aquellas que en un futuro nos ayuden a superar aquellas dificultades, no solo del día a día, sino aquellas que perduran de manera transversal dentro de cualquier proyecto o acción socioeducativa. El Educador Social ha de ser capaz de resolver y mediar los conflictos que puedan darse dentro de las acciones que se lleven a cabo, así como de ser resolutivo ante las situaciones de decisión. De esta manera, debe ser capaz de detectar y analizar un problema, para poder resolverlo de una forma óptima. Por otro lado, hay que ser competente y saber cómo manejar aquellas acciones que se puedan ver reflejadas a lo largo de la vida, ya que fomentará el desarrollo personal y profesional. Estos factores nos llevan a la competencia de liderazgo, ya que líder es aquella persona capaz de influir en las personas positivamente. Las personas destinatarias, al ver acciones de decisión o de conflicto bien gestionadas, así como una situación educativa real, pueden sentirse protegidas y cómodas con este perfil, convirtiéndolo en el líder del grupo (Universidad de Valladolid).

Por otro lado, las asignaturas que se imparten dentro del Grado de Educación Social son cruciales para poder elaborar y desempeñar el proyecto socioeducativo propuesto, es decir, el presente TFG. En un primer lugar, “Introducción a la Educación Social” es donde se comienza a tratar las bases de lo que es la profesión en general. Su finalidad es dotar del conocimiento básico de lo que es la Educación Social, entendiendo el concepto, el código deontológico. Por otro lado, la asignatura de “Educación Social en el Ámbito Escolar” es decisiva para poder entender las funciones de este perfil dentro de este contexto, siendo esta su finalidad. Se trata de saber intervenir en los centros educativos, siendo esta la asignatura clave para desempeñar este TFG. Además de esta, cabe destacar la asignatura de “Diseño de Programas y Proyectos de Educación Social”, así como “Evaluación de Planes, Programas y Proyectos de Educación Social” donde tuvimos la oportunidad de crear un proyecto de la manera más real posible, siguiendo los pasos necesarios para conseguirlo, teniendo en cuenta todos los aspectos para que sea viable, como encontrar diferentes convocatorias y elaborarlo en base a esta.

Por último, caben destacar las asignaturas de: “Educación Social en el Ámbito Familiar” por la influencia que tiene la familia dentro de las vidas del alumnado en general. “Psicología del Desarrollo” para ser capaces, como profesionales, de comprender en qué punto pueden encontrarse los y las jóvenes sancionadas. O “Psicología Social” para poder entender cómo funcionan las dinámicas y los roles de grupo, así como la propia influencia de estos.

4. Marco teórico

4.1. El papel del Reglamento de Régimen Interno en el Sistema Educativo español

El derecho a la educación viene recogido en diferentes documentos a nivel internacional y nacional. Es significativo destacar la Declaración de los Derechos Humanos (1948) desde el prisma internacional y desde la mirada nacional a través de la Constitución

(1978) en el artículo 27. Además del derecho, en el marco normativo de 1990 (LOGSE) la educación se hace obligatoria de 6 a 16 años. La obligatoriedad produce que múltiples factores se puedan dar en un mismo centro que favorezcan o dificulten la vida interna del centro educativo y las relaciones que se generan a diferentes planos y niveles.

En ese sentido, Martínez-Otero (2001) comienza resaltando la idea de la necesidad de la convivencia para nuestra propia vida personal, a pesar de la posibilidad de que estas relaciones se pierdan o cambien en gran medida con el paso del tiempo. Dando paso a los conflictos entre las personas sin tener en cuenta el contexto o realidad en que se desarrollen. Sin embargo, vamos a centrarnos al ámbito escolar en general, ya que la convivencia dentro de estos centros a veces puede resultar muy complicada, no solo en las relaciones entre el alumnado, sino también entre el alumnado y el profesorado.

Hay que tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la educación en España, pues la violencia se puede apreciar en cualquier realidad desde el entorno familiar hasta el contenido emitido por los programas de televisión. Teniendo claro que la violencia puede aparecer en cualquier entorno no es sorprendente que también aparezca dentro de los centros escolares, pudiendo apreciar una interconexión entre los distintos contextos de las personas. Cabe destacar que la organización interna de los centros educativos es muy importante, pues muchos de los conflictos pueden darse por la presión ejercida del profesorado al alumnado en su rendimiento, o por las situaciones que crean en base a los choques culturales (Martínez-Otero, 2001).

Por otro lado, Antúnez (1997) muestra que, para tratar los temas de convivencia dentro de los centros escolares, se realiza mediante el Reglamento de Régimen Interno, dando la oportunidad de tener un escrito sobre estas. A pesar de que constata este tipo de normas, también habla, entre otros, sobre los servicios comunes como puede ser la biblioteca o el establecimiento temporal de las reuniones de equipo.

La elaboración del Reglamento de Régimen Interno es realizado por cada centro escolar para determinar la construcción de este reglamento, pues cada uno de ellos debe estar adaptado a las realidades que viven, es decir, esta capacidad de flexibilidad que muestra da la oportunidad de crear un reglamento interno dinámico o rígido. A pesar de esta libertad a la hora de crearlo, los centros escolares que pueden llegar dar una impunidad al profesorado, siendo una injusticia para el alumnado en su totalidad. Por ello, debe haber un determinado equilibrio para poder trabajar cada problemática de una manera real y contextualiza (Antúnez, 1997).

Por lo explicado con anterioridad, cabe destacar que este tipo de reglamento ha de tener incorporado aquellos acuerdos coherentes, establecidos de forma paulatina, que sean capaces de orientar la práctica educativa, incluyendo así la convivencia dentro del proceso educativo de las personas. Por ello, un Reglamento Régimen Interno que sea similar a lo que marcan los diferentes poderes públicos únicamente podrá darse en aquellos centros escolares donde la innovación no sea bien recibida (Antúnez, 1997).

También es importante tener presente que lo primordial es el proceso de actuación y no centrarse tan solo en las decisiones futuras, es decir, adaptarse teniendo en cuenta los

diferentes casos que se den. Esto debe ser así, ya que, es imposible adelantarse a aquellas realidades que aún no se han presentado, pues no serían soluciones eficaces además de carecer de un valor educativo. A pesar de estas ideas, una buena convivencia no se logra a través de una normativa escrita, sino mediante el compromiso de los diferentes equipos de los centros educativos y mediante un trabajo constante dentro del aula. Por este motivo, las normas reguladoras de la convivencia deben poder aplicarse de una manera participativa dentro del alumnado en su totalidad (Antúnez, 1997).

El Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL) respecto al decreto del 23/2014 junio que trabaja el gobierno y la autonomía en los centros docentes públicos y no universitarios de Castilla y León, quiere asegurar una educación de calidad para el alumnado en su totalidad, primando siempre una igualdad de oportunidades mediante sus propias medidas organizativas o de autonomía. Por este motivo, el decreto nombrado anteriormente está estructurado en tres capítulos (Decreto 23/2014 junio).

El primero de ellos trata de fijar las disposiciones generales, por lo que el objetivo y el ámbito de aplicación deberá ser común para estos centros docentes de la Comunidad Autónoma. Por ello, la finalidad será proporcionar el derecho de la educación de calidad para todo el alumnado, ateniéndose a unos principios generales de autonomía y gobierno de estos centros docentes, como puede ser “la consideración de la diversidad de capacidades, intereses, expectativas y de las situaciones personales del alumnado en su formación integral” (p.41689) o “la estimación de las diferencias individuales, de las variables que las generan y de las opciones educativas, para lograr el pleno desarrollo de las potencialidades del alumnado y su máximo desarrollo individual” (p.41689) (Decreto 23/2014 junio).

El segundo capítulo relata el gobierno de los centros docentes públicos, para ello está dividido en dos secciones. Por un lado, habla sobre la participación y el gobierno docente de estos centros. Para ello resalta la idea del propio centro educativo fomente la participación de todas las partes – alumnado, profesorado, familias, etc. – para poder obtener un proceso formativo más enriquecedor. Además, con esta medida se trata de conseguir una mejora del funcionamiento, control y gestión de los centros educativos públicos. Cabe destacar que, a pesar de esto, todas las partes deben velar por el cumplimiento de los deberes correspondientes también. El claustro de profesores tendrá un papel importante dentro de la toma de decisiones del centro en general, por ello se pueden crear comisiones de trabajo de manera interna al profesorado, con el fin de que puedan aportar a temas específicos al claustro de profesores en general. Es decir, el equipo de profesores podrá crear un proyecto de autonomía del centro para el consejo escolar. La finalidad de que el claustro cree este proyecto es obtener un refuerzo del proceso educativo, así como una prevención de diversos problemas que pudieran darse (Decreto 23/2014 junio).

Por otro lado, la segunda sección de este capítulo trata sobre el compromiso e implicación del alumnado y de las familias. Por ello, el centro educativo facilitará diferentes mecanismos de participación tanto grupal como individual para que sean conscientes de

qué objetivos educativos se quieren conseguir. Ambas partes podrán participar en la vida del centro a través de las diferentes asociaciones (Decreto 23/2014 junio).

Por último, en el tercer capítulo se presenta la autonomía y la planificación de los centros docentes públicos. Para ello, está dividido en cuatro secciones. La primera de ellas hace referencia a los aspectos generales y dice que todos los centros están capacitados para tomar decisiones respecto a la planificación de aquellos elementos importantes y existentes del proceso educativo. Así como, tendrán la potestad de crear y ejecutar un proyecto educativo, un proyecto de dirección o las normas para la propia organización y funcionamiento del centro. La segunda sección está relacionada con la “Autonomía pedagógica y curricular” (Decreto 23/2014 junio, p. 41692), es decir, que el proyecto educativo del centro debe tener presente los valores, objetivos y prioridades en base a su realidad social y cultural, así como ha de incluir programas para fomentar la igualdad de oportunidades y la inclusión de las personas con discapacidad. Además de esto, este proyecto será aprobado por la dirección y será público para tratar de facilitar su conocimiento dentro de la comunidad educativa. Además de esto, los centros tienen la oportunidad de crear y poner en práctica diferentes estrategias pedagógicas y didácticas (Decreto 23/2014 junio).

Continuando con la tercera sección, esta habla sobre los “aspectos organizativos y funcionales” (Decreto 23/2014 junio, p. 41694). Por ello, comienza haciendo referencia a que la Programación General Anual (PGA) debe quedar reflejada, ya que esta es un instrumento básico de planificación y organización del centro. La programación ha de ser creada y admitida por el equipo directivo, aunque también deberá recoger las propuestas que tanto el profesorado, como el consejo escolar planteen para sus competencias. Una vez finalizado el año escolar, estas tres partes se reunirán para evaluar esta programación general anual. Por otro lado, la organización y funcionamiento del centro debe estar basada en tres principios: tener coherencia con los proyectos educativo, de dirección y autonomía; podrán establecer órganos de participación y coordinación docente adicionales; y, por último, deben fijar medidas para la atención a la diversidad. Además, el centro educativo puede fijar la jornada escolar ateniéndose a la norma correspondiente, ya que debe cumplir todas actividades lectivas y complementarias (Decreto 23/2014 junio).

Por último, la cuarta sección especificará la “planificación, evaluación y transparencia” (p. 41695). La documentación de la planificación correspondiente a la labor pedagógica debe estar elaborada por el claustro de profesores coordinado con el equipo directivo. La planificación organizativa de estos centros será creada y aprobado por el equipo directivo, con la colaboración del claustro de profesores. Por otro lado, para instaurar planes educativos específicos, se solicitará una autorización administrativa previa. Para poder llevar a cabo una evaluación interna, los centros docentes públicos deberán crear una propia ajustándose a los criterios establecidos por la consejería de educación (Decreto 23/2014 junio).

4.2. El valor de la Educación Social en el ámbito escolar

A pesar de que no sea fácil identificar un origen claro, así como la evolución de la Pedagogía Social, según Pérez (2002), podemos fijar los siglos XVIII y XIX, en Alemania, como los antecedentes de esta, aunque siempre se podrán encontrar evidencias sociales a lo largo de toda la historia. Además, la autora se replantea cuestiones tales como “¿de qué tipo de saber se trata?, ¿es teórico o práctico?” (p.194), o “¿cuáles son sus ámbitos de intervención?” (p.194). A lo que afirma que es necesario pararse a pensar para tratar de precisar todas las cuestiones de este tipo, ya que el marco de las Ciencias Sociales y de las Humanidades es demasiado amplio y complejo.

En Alemania, a lo largo del siglo XVIII y siglo XIX, la Pedagogía Social evolucionó tanto según Pérez (2002), debido a dos realidades que sucedieron. La primera de ellas fue la mentalidad abierta que tuvo la sociedad de la época, lo que trajo consigo una asimilación de lo que es la Educación Social; y la segunda de ellas fueron los problemas sociales que emergían dentro de esta realidad, por lo que demandaban soluciones socioeducativas rápidas. De esta manera, se fue configurando un sistema educativo en que pudiera participar toda la sociedad, es decir, que a partir de este momento dejó de ser un privilegio. Cabe destacar que, en el transcurso de esos años, la Revolución Industrial estaba en pleno apogeo, por lo que las situaciones de vulnerabilidad y marginación crecían. Por lo que esta es una causa clara de que comenzara a desarrollarse la Pedagogía Social dentro de aquella realidad.

A finales del siglo XXI y principios del XX fue cuando la pedagogía evoluciona de una manera notoria hacia ser considerada como ciencia que se encarga de la educación en su totalidad (Caride et al., 2015). Sin poner en duda el valor de la escuela y siempre tratando de conseguir una sociedad más justa e inclusiva. Además, tratan de dar importancia, a la familia, ya que son una pieza clave dentro del alumnado en sí mismo, en todas las áreas de su vida – bien sea su modelo a seguir, a nivel emocional, a nivel social, etc. – siendo una figura totalmente insustituible. Por esta razón, al tener una educación con una mirada social, la Pedagogía también ha de serlo. Siendo esta idea la que tanto la Educación Social como la Pedagogía Social deben propiciar, es decir, apoyar siempre lo cívico y la ciudadanía, siempre en sus sentidos más amplios.

Sin embargo, no es hasta 1954 cuando la Pedagogía Social entre en el mundo académico, más concretamente en la Universidad de Madrid y supliendo a la Sociología de la Educación. En 1970, la Pedagogía Social comienza a ser una disciplina diferenciada en España. Es importante conocer la diferencia entre Pedagogía Social y Sociología de la Educación, pues la primera necesita de las investigaciones de la segunda en la medida que trata de crear su fundamentación para la futura intervención dentro de la comunidad desde el punto de vista social. La Pedagogía Social pasa a ser una Pedagogía que trata todo aquello donde no alcanza la escuela, es decir, que dentro de las universidades se tratan temas como la Pedagogía Ambiental o de la tercera edad, entre otros. A lo largo de esta década se fueron consolidando los diferentes cursos hasta que en 1980 cuando

termina de afianzarse de manera global dentro del contexto español –económico, político, etc.– comenzando la etapa de institucionalización (Torío-López, 2006).

A pesar de la importante labor que la Pedagogía Social desempeña, no ha sido reconocida como tal, creando lo que hoy en día entendemos como “educación no formal o informal”. Sin embargo, la sociedad actual está interconectada entre sí, es decir, que no se pueden apreciar sociedades claramente diferenciadas debido a las múltiples realidades que cohabiten. Teniendo en cuenta esta idea, la Pedagogía Social necesita otro tipo de estructuras e intervenciones, tiene que reformularse y adaptarse a lo que está aconteciendo. Es en este punto donde tanto la Pedagogía Social, como la Educación Social consiguen unos contextos específicos donde generar sus labores profesionales. Es importante destacar que la nueva sociedad está cambiando la forma y el espacio educativo y, en consecuencia, la propia institución (Ortega, 2005).

Sin embargo, según las ideas de Caride, Gradañlle y Caballo (2015), existen varias “identidades múltiples de la Pedagogía Social y la Educación Social” (p.8), teniendo siempre su forma de reflexión y acción, se pueden destacar tres dimensiones. En un primer lugar, encontramos la dimensión científica la cual prioriza los marcos teóricos y metodológicos, siempre aceptando otras ciencias flexibles en formas y estructuras, por lo que es imposible apreciar los límites en lo referente a el objeto o método de estudio. La segunda disciplina está relacionada con lo académico, por lo que está claramente hilada con los planes de estudios a todos los niveles. Desarrollándolos a través de contenidos teórico-prácticos. La consideración tanto de profesorado como de alumnado se alerta por lo característico de la Pedagogía Social y la Educación Social, siendo estas por un lado, que “el aprendizaje conceptual ocupa un lugar menos relevante que el de los aprendizajes procedimentales o de habilidades, y que el de los aprendizajes de valores y actitudes”; y por otro, dando preferencia a “los aprendizajes directamente relacionados con la vida cotidiana, con las relaciones sociales y, en definitiva, con elementos que pueden ayudar a mejorar la calidad de vida y la participación social” (Parcerisa, 1999, p.43-44). Por último, la tercera dimensión se refiere a toda la parte profesional de la Pedagogía y la Educación Sociales, llevando a cabo todas aquellas acciones dentro de un contexto de intervención social. De esta manera, se obtiene una práctica profesional con una visión mucho más amplia y compleja de toda la labor socioeducativa.

Además de esto, es necesario tener una idea de la Educación Social como aquella que educa y hace reflexionar a la sociedad como tal, así como la que es capaz de dar soluciones a cualquier tipo de conflicto o dificultad social. Por ello la Pedagogía Social necesita hechos para poder reflexionar y aportar a estos, mediante una metodología potente. Además de esto, hay que tener en cuenta que esta ciencia es aplicada y multidisciplinar, por lo que los problemas que se les presenta son muy complejos. Llegando, de esta manera, a crear los perfiles profesionales de la Pedagogía Social y la Educación Social (Pérez, 2002).

Una vez entendido el valor de la Pedagogía Social, podemos centrar nuestra atención a la realidad de la Educación Social dentro del ámbito de la Educación Formal. Es más complicada de lo que se cree, ya que no está reconocido como debería. El Educador Social

debiera tener un rol mucho más potente dentro de los centros escolares, integrando a este profesional con el resto de los docentes. De esta manera, se podría conseguir una mejor actuación dentro de los contextos que lo requieran, creando una figura que no tenga únicamente el factor instructivo, sino que contenga un matiz social (Quintanal, 2019).

Sin embargo, para poder comprender el papel que los y las profesionales de la Educación Social tienen dentro del ámbito escolar, debemos tener presente siempre sus funciones. Estas personas trabajan para entablar una relación educativa con el fin de que las personas tomen las riendas en uno o varios aspectos de sus vidas. Esta acción debe ser socioeducativa, donde prime el acompañamiento tanto a la persona, como a la comunidad con la que se trabaje para que sean capaces de solventar sus necesidades. Se ha de favorecer todo el proceso educativo, primando siempre a la(s) persona(s) destinataria(s) pues de esta manera se favorecerá un desarrollo óptimo e individual (Pozo Gordaliza et al., 2017).

Por otro lado, Ortega (2015) muestra que el profesional de la Educación Social en el mundo escolar puede ser de tres modelos diferentes. El primero de ellos hace referencia a un modelo más “escolarista” (p.26), en la que se encargan de la mediación y resolución de conflictos, así como de algunas tareas docentes como tutorías, entre otros, o una función orientadora. Una de sus principales acciones es “la comunicación y relación interpersonal con el alumnado” (p.26). El segundo modelo es más característico y técnico, realizando las acciones para trabajar la convivencia y la prevención, así como con el absentismo escolar o los servicios sociales, entre otros muchos. Sin embargo, no forman parte de la plantilla académica, sino que dependen íntegramente de los Servicios Sociales. Por último, el tercer modelo al que alude el autor hace referencia a la integración del propio Educador Social. Llegando a denominarle como: Educador Social Escolar. Estos formarían parte del propio claustro académico y con la misma situación laboral que los docentes, teniendo unas tareas claras y profesionales, como la prevención de los casos de acoso o la puesta en práctica de programas y actividades de animación.

Los y las Educadores Sociales son agentes de cambio. Por lo que debe conceder las herramientas necesarias para evitar la exclusión y/o el riesgo de exclusión, bien sea de una persona o grupo de personas. Sin embargo, la labor de estos se enmarca por la acción dentro de la educación no escolar, trabajando desde el ámbito social. De esta manera, tiene múltiples tareas, por ejemplo, dinamizar grupos, orientar o ser docentes de cursos formativos. En cambio, cuando queremos aterrizar a la figura del Educador Social dentro de un contexto escolar, se puede apreciar una gran falta de los y las mismas. Los diferentes planes educativos tratan de conseguir un alumnado con una mejor calidad de vida, pero al no disponer de Educadores y Educadoras Sociales dentro de los centros, se espera que los propios docentes de las diferentes materias trabajen sobre los diferentes temas sociales ya que el propio plan de estudios lo estipula así en cierto modo (Otero y Ortega-Gaite, 2017).

Partiendo de esta base, podemos afirmar que el profesional de la Educación Social es necesario también dentro del ámbito escolar como tal, ya que favorecerá los procesos educativos del alumnado en su totalidad, promoviendo la inclusión y una forma de

aprendizaje diferente para aquellas personas que lo necesiten. Esta figura trabajará para que el alumnado obtenga las capacidades sociales imprescindibles dentro de su vida cotidiana, autoconocimiento, resolución de problemas, valores, etc., siendo estas unas competencias de la Educación Social (Otero y Ortega-Gaite, 2017).

Para Ortega, (2014) no existe una distinción entre Educación Escolar y Educación Social, así como con ningún otro tipo de educación, ya que de esta manera tampoco existiría una gran diferencia entre comunidad y escuela. Con esta idea, por un lado, se podría enseñar todo aquello relacionado con la cultura, así como estrategias y hábitos que facilitan la integración del individuo dentro de su realidad cultural. Por otro lado, la incorporación de la figura del Educador Social dentro de los centros de enseñanza primaria o secundaria debe ser la oportunidad de enlazar el centro educativo con el entorno del mismo. Esto ha de ser así por la complejidad social actual, creando la necesidad de la existencia de los mediadores sociales que sean capaces de crear un vínculo entre el resto de las instituciones, favoreciendo la acción educativa dentro de las escuelas e institutos. Además, el papel de estos profesionales dentro del ámbito escolar es mucho más amplio, pues crear una red de integración estudiantil en el propio centro, o aportar y apoyar el propio proceso educativo.

Los y las Educadoras Sociales que ejerzan su labor dentro de la realidad escolar, deben ser capaces de optimizar los recursos socioeducativos que les ofrece la propia comunidad, siempre teniendo presente, con un plan de estrategia, que prime el bienestar infanto-juvenil. Además de ser capaces de afrontar las situaciones de conflicto y de contrarrestar las necesidades que el alumnado presente, teniendo siempre con una mirada pedagógica. De esta manera será más fácil ofrecer determinadas oportunidades o trabajar desde la propia prevención (Ortega, 2014).

El mundo educativo ha cambiado y cambia por momentos, es por ello que Arpal (2019) dice que hay que prepararse para todo lo que vendrá. Esto, dentro de los claustros de profesores de los centros de educación se ve reflejado en la necesidad de nuevos perfiles profesionales. Con esta demanda, se podrá dar una a todo lo novedoso que se vaya encontrando dentro de los diferentes años escolares, es decir, apreciar la evolución social que exista en los diferentes grupos de edad contemplados en los colegios e institutos. En consecuencia, se podrá atender al alumnado de una manera comprensiva, teniendo en cuenta sus necesidades y características específicas. La labor de los y las Educadoras Sociales dentro de los centros educativos es esencial en nuestros días, no solo a la hora de trabajar con el alumnado, sino para poder hacer acciones incluso con el profesorado o con las familias. Este perfil profesional tiene la capacidad transformadora dentro del contexto educativo.

Continuando con las ideas de Arpal (2019) y tras haber hecho una investigación en Cataluña sobre la figura del profesional en la Educación Social dentro del Ámbito Escolar, podemos destacar las siguientes cualidades, que debemos tener y poner en práctica dentro de este perfil laboral (p. 186):

- Empatía.
- Evitar etiquetar y estigmatizar.
- Prevención y detección de situaciones de acoso.
- Trabajo con pluralidad de tipologías familiares.
- Trabajo en red con la comunidad.
- Acompañamiento y orientación de niños, jóvenes, familias y profesorado.
- Transmisión de hábitos y valores socioculturales.
- Detección de necesidades especiales, más allá de las estrictamente relacionadas con la diversidad funcional.
- Valoración y aportaciones a la hora de trabajar las habilidades sociales.
- Trabajo en equipo.
- Visión complementaria a todo el claustro y del resto de profesionales que trabajan con y para la escuela o instituto.
- Herramientas de abordaje de diferentes realidades socioeducativas.
- Mejora de los niveles de absentismo y motivación hacia el aprendizaje.

Por último, Sierra, Vila, Caparrós y Solbes (2016) habla sobre los esfuerzos realizados por los y las Educadoras Sociales para superar aquellas realidades de desigualdad hacia cualquier persona o grupo, tratando siempre conseguir una integración dentro del sistema educativo. Es decir, que las personas afectadas puedan tener un proceso lo más normalizado posible dentro de cualquier centro de educación formal. La escuela ha ido cambiando y evolucionando de manera paulatina, tratando de convertirse un espacio dinámico para poder recrear nuevos espacios de aprendizaje. Debido a esta transformación, se requieren nuevas figuras profesionales.

4.3. Educación Social en contextos educativos en España

Durante los últimos años de la década de los 60, comenzaron a formarse los “educadores especializados” en Barcelona, establecieron lo que fue la Diplomatura en Educación Social. De esta manera, se configuró también la Pedagogía Social en España, aunque tuvo una gran evolución incluso en Latinoamérica. A partir de este momento, se crearon asociaciones y los primeros colegios profesionales de Educación Social dentro de España (Ortega, 2005).

Quintanal (2017) asegura que hay que caminar hacia “la integración de lo social en la estructura educativa que tan bien tenemos organizada. Una integración real, de lo que supondría, por un lado, el reconocimiento de esa figura profesional y, por otro, una consideración (...) de su función educadora” (p.500). Además, el autor resalta que, en la actualidad carecemos tanto del reconocimiento de la figura, como de la consideración de su función educadora, ya que el Educador Social continúa siendo un colaborador del Sistema Educativo. Esta idea puede apreciarse dentro de las diferentes leyes educativas, pues querían obtener un alumnado talentoso, con personalidad o con cualificación, entre

otros, siendo aspectos de desarrollo individual. Sin embargo, no se ha trabajado a la idea de llevar a cabo la educación desde un punto de vista más social. Dejando a un lado cómo actuar para mediar un conflicto, los valores o el compromiso social con el entorno, pudiendo apreciar que son todos aquellos aspectos que puedan aprender a través de la experiencia, con sus relaciones personales, familiares o dentro de su realidad externa al centro educativo. Por ello, es importante incluir el factor socioeducativo dentro del sistema como tal. Se debe entender la educación en su sentido más amplio, pues así el desarrollo del alumnado será pleno y efectivo dentro de la sociedad general en la que habitan.

Sin embargo, el perfil Educador Social como tal no ha sido visible dentro de este contexto escolar, ya que las labores que debería desempeñar han sido realizadas por otros perfiles profesionales. Esto, trae como consecuencia que las investigaciones relacionadas con este ámbito sean escasas Sierra, Vila, Caparrós y Solbes (2016). Según Arpal (2019), en Cataluña no se prevé la incorporación de esta figura profesional, ya que no se consideran necesarias sus funciones dentro de los centros educativos.

Galán (2008) cuenta que la figura del Educador Social en Extremadura no es algo novedoso, sino que lleva reconocida dentro de la Administración Autonómica más de dos décadas. En esta comunidad, se comenzó a trabajar a partir de los centros de menores y expandiéndose por otros ámbitos. De esta manera, se creó la necesidad de crear un espacio dentro de la educación formal, con el objetivo de que el alumnado extremeño pudiera gozar de una educación totalmente integral. Este plan se puso en marcha a partir del curso 2002-2003 dentro de los centros de Educación Secundaria. Sin embargo, el lugar que ocuparon fue con unas condiciones laborales similares a los conserjes o al personal de limpieza, por lo que su acción directa con el alumnado se vio dificultada. Con este contexto de trabajo, cabe destacar que los y las Educadoras Sociales se encuentran bajo la instrucción del equipo Directivo del centro.

Las funciones que desempeñan los y las profesionales de la Educación Social en Extremadura son ocho según Galán (2008). La primera de ellas es “contribuir a los documentos de organización y funcionamiento de los centros” (p.60), es decir que toda acción que realice debe quedar registrada dentro de la programación general del inicio del curso académico. Esto es así debido a que pertenece al departamento de Orientación. La “Coordinación profesional en el centro educativo” (p.61) es otra de las acciones que desempeña este profesional, así como el “control del absentismo escolar” (p.62), siendo esta última de las más importantes. Para poder llevarlo a cabo, los Educadores Sociales recopilan el protocolo autonómico que se aplica en este tipo de casos, poniéndolo en práctica cuando el sistema de control por ausencias sin justificar no funciona con un determinado alumno o alumna. Por lo que la Jefatura de Estudios delega esta problemática en estos profesionales, poniendo en conocimiento de la situación que hay que abordar tanto al tutor de la clase, como a los padres, madres o tutores legales. Esta acción se realiza de manera individual para poder trabajar de una manera óptima con el alumno que realiza el absentismo escolar. A pesar de esto, es importante destacar que los Educadores Sociales

también son los encargados de dar la voz de alarma a los Servicios Sociales en aquellos casos donde pueda haber una desprotección hacia el menor.

Continuando con Galán (2008), las “Relaciones con las familias”, “el Educador Social y las Instituciones de la comunidad” (p.63) o la “Participación de las responsabilidades y funciones del Departamento de Orientación y colaboración en las funciones del Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares” (p.65) son otras de las tareas desempeñadas por los y las profesionales de la Educación Social dentro de los centros de Educación Secundaria extremeños. Por ello, la normativa extremeña (Ortega, 2014) habla sobre “ayudar a prevenir situaciones problemáticas y buscar soluciones en colaboración con los restantes miembros de la comunidad educativa” (p.20).

Por lo que podemos apreciar, la Educación Social se encuentra bastante integrada dentro del ámbito escolar en Extremadura. Por otro lado, es importante apreciar cómo se encuentra la figura del Educador Social dentro del Ámbito escolar dentro de otras Comunidades Autónomas. Por ello, para poder percibir la esta realidad en las Islas Baleares, nos basaremos en la entrevista que realizó el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadores Sociales (CGCEES) (2017) a Sandra Torres Nolet, ya que ella es una de las diez Educadoras Sociales que se encuentran trabajando en un centro escolar de esta Comunidad Autónoma.

Ella cuenta que tuvo un grato recibimiento dentro del centro por parte de todo el personal, sin embargo, al iniciar sus labores después del inicio del curso académico, le ha dificultado planear de una manera óptima las líneas de acción que querría llevar a cabo. Además, ejecuta planes de intervención respecto al absentismo escolar, la convivencia o un programa en el que se trabaje la transición de la etapa primaria a la secundaria. A lo que se refiere íntegramente a la figura del Educador Social dentro de los centros educativos, Sandra Torres destaca que las funciones a desarrollar están bien definidas, a pesar de que haya que coordinarse con las labores realizadas por otros profesionales. Con este modo de trabajo, puede encontrar algunas dificultades en este punto, aunque esto depende de cómo sea el centro en sí mismo. No solo con esto, la entrevistada destaca que este perfil profesional debe ser capaz de realizar un análisis de la realidad, para tratar de hacer propuestas de mejora para cualquier necesidad detectada, en vez de ceñirse únicamente a las funciones que desarrolla de manera rutinaria CGCEES (2017).

A pesar de tener unas labores claras y específicas, dentro de las Islas Baleares se ha acogido esta figura con cierto desconocimiento, pero demandado por los y las docentes, la jefatura de estudios y los equipos de orientación. Sin embargo, a pesar de este desconocimiento previo, Sandra Torres afirma que en cuanto las funciones del Educador Social son explicadas, son valorados como positivos y necesarios. Este perfil profesional es demandado debido al aumento del absentismo escolar, así como los posibles casos de riesgo social o las consultas realizadas por parte del equipo docente para poner en práctica determinadas estrategias para la resolución de unas necesidades específicas. Además de esto, cuenta que para realizar acciones puede coordinarse bien con agentes internos o bien con agentes externos al centro educativo. Por otro lado, defiende la idea de incorporar esta figura profesional dentro de los colegios de etapa primaria, ya que de esta manera

podrían complementar a aquellos niños y/o niñas que hayan nacido en familias con una situación de desventaja del tipo que sea. El centro educativo puede trabajar de forma plena en los primeros años de escolarización del alumnado en esta situación, pudiendo llegar a detectar estos problemas y tratar de que esta situación disminuya en su entorno escolar, por lo que el Educador Social podría influir de manera positiva en el proceso de aprendizaje de este tipo de personas CGCEES (2017).

Por otro lado, y mencionando a Castilla La-Mancha, Ortega (2014) habla sobre la normativa existente en relación con el “control y prevención del absentismo” (p.20). De esta manera, encontramos que los y las Educadoras Sociales trabajan sobre todo con: “Funciones relacionadas con la gestión”, “Trabajo en las aulas de convivencia” y “Funciones relacionadas con el asesoramiento al equipo directivo, al profesorado y a las familias” (p.24) según un estudio que realizó en diferentes Comunidades Autónomas. No solo con esto, tras el estudio, se destacó la satisfacción de poder desempeñar labores en relación a la Educación Social dentro de los centros educativos, ya que pueden proponer ideas novedosas respecto a las sanciones, al abandono escolar o para poder movilizar a la comunidad educativa, por ejemplo. Además de poder mostrar una figura distinta al alumnado, es decir, una persona que no es docente en un entorno académico puede ayudar tanto a los y las estudiantes, como al profesorado en cualquier circunstancia que ocurra dentro del centro en sí mismo.

Conde y Tirado (2013) explican que, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, el trabajo de los y las Educadoras Sociales dentro del contexto académico será conseguir una evolución positiva de todos los factores de aquel alumnado que se encuentre en una inferioridad sociocultural. De esta manera, se podrá apreciar el paso de estas personas dentro del sistema educativo español y, para ello, la figura del Educador Social será de apoyo para conseguir esta progresión. Además, también se quiere conseguir una iniciativa potente que dé un cambio al ámbito escolar andaluz. Para poder discriminar estas funciones, realizaron un estudio para apreciar la necesidad de este perfil dentro de diferentes centros educativos. En este se percibió que existen 3 funciones principales que afectan tanto al equipo de profesorado, como a la familia del propio alumnado. La primera de ellas es la capacidad para construir una relación entre las familias y el centro educativo, ya que podrá mediar los conflictos que surjan o llevar a cabo actividades con otros centros e instituciones. Además de esto, el Educador Social será el intermediario entre las demandas del alumnado y las del resto de la comunidad educativa. Por último, la tercera función será la participación en los programas que se relacionen con “la educación en valores y en la mejora de la convivencia escolar” (p. 17). Por lo que así serán las líneas de intervención (Conde y Tirado, 2013), de manera más general, para estos profesionales

Educación para la convivencia y resolución de conflictos; prevención, seguimiento y control del absentismo escolar; dinamización y participación familiar y comunitaria; acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado; educación en valores y competencia social; intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural. (p. 4)

Por otro lado y por último, la Comunidad Autónoma Castellano-leonesa por ser, en mi caso, el contexto local. Ortega (2014) cuenta que la presencia de Educadores y Educadoras Sociales, dentro del ámbito escolar en Castilla y León, es bastante escasa. Esta figura suele encontrarse dentro de los equipos de orientación, aunque sean estos mismos equipos los que quieren hacer más visibles y permanentes. De esta manera, podrían encargarse de labores – como el desarrollo de programas de cooperación o comunicación con los padres y madres, entre otros – que el resto de los trabajadores no pueden realizar.

Por otro lado, González (2016) realizó una investigación sobre “El Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad en equipos de orientación educativa y psicopedagógica de Castilla y León” (p.1) (PTSC), siendo esta una posible labor de la figura de los Educadores Sociales dentro del Ámbito Escolar. Igualmente, recalca la idea de que los Equipos de Orientación Educativa de la comunidad tienen un origen en los antiguos Equipos Multidisciplinares. Con ello, resalta las competencias que debe tener el perfil del Educador Social para llevar a cabo este empleo. Para poder apreciarlas con coherencia y claridad, las divide en “Generales” (p.130) – como que sea capaz de poner en marcha estrategias y técnicas de asesoramiento entre iguales – “Transversales” (p.131) – como participar en acciones sociales, sobre todo las que se refieran a la educación en ciudadanía – y “Específicas” (p. 131) – como crear un plan que sea capaz de apoyar, asesorar y orientar al alumnado tanto en su vida personal como en su vida académica.

Continuando con el estudio realizado por Ortega y Mohedano (2010), la Educación Social dentro de Castilla y León todavía no está muy presente dentro de este contexto laboral. Esto se debe a que la figura de “Profesionales de Servicios e Intervención Socioeducativos” (p. 315) no es un puesto de trabajo que desempeñe, de manera general, un Educador Social. Es decir, que la mayoría acceden a este puesto por grados como Magisterio o Pedagogía, denotando una clara diferencia entre otras Comunidades Autónomas, como Extremadura o Castilla La-Mancha.

Varios puntos importantes que se destacan en esta Comunidad, sobre la figura de los Educadores Sociales, están conectados con las realidades de los Institutos de Enseñanza Secundaria (I.E.S.) por el agradecimiento del alumnado o el acercamiento entre las familias y los y las estudiantes. Sin embargo, a pesar de sus acciones no se suelen sentir respaldados por el resto del equipo docente. No solo con esto, también se recalcan los siguientes aspectos positivos de que esta figura forme parte del equipo de profesionales de los centros educativos (Ortega y Mohedano, 2010, p. 354).

- Asesorar a los compañeros sobre estrategias de intervención con alumnos.
- Compensar desigualdades y situaciones desfavorecidas.
- Comprobar el cambio de opinión del profesorado en cuanto a la labor del Dpto. de Orientación.
- Contribuir a entender la educación como algo global.
- Facilitar la labor orientadora a los profesores.
- Favorecer la coordinación de la escuela con otras entidades.

- Recuperar la disciplina y el esfuerzo personal.
- Sueldo aceptable.
- Aprendizaje y ratificación de técnicas a través de la escucha activa y el análisis de casos reales.
- Incrementar las habilidades y competencias sociales de los alumnos.

Las propuestas de mejora recalçadas por estos profesionales dentro de Castilla y León son muy extensas pero claras, ya que piden más poder de decisión dentro de los Consejos Escolares, realizar acciones fuera de los centros para aquel alumnado que se opone a tener contacto con su correspondiente centro o la existencia de más especialistas, entre otros. Ortega y Mohedano (2010).

Como hemos podido apreciar en este análisis, la figura del Educador Social dentro del Ámbito Escolar aún es difusa en algunos contextos. A lo que Castilla y León se refiere, no existe este perfil profesional dentro de un contexto académico. Por este motivo, hemos apreciado un gran intrusismo laboral. Sin embargo, en otras Comunidades Autónomas se puede distinguir a los y las Educadoras Sociales en algunos contextos escolares. Esta diferencia es crucial, pues se aprecia que la figura del Educador Social dentro del ámbito escolar ayuda en gran medida, no solo al alumnado, sino a las familias y al equipo docente como tal.

Cabe destacar que, a lo largo de estos últimos años, la presencia de este profesional dentro del Ámbito Escolar está siendo cada vez mayor y bien recibida. A pesar de que, por ejemplo, en las Islas Baleares, no supieran bien las tareas que realiza esta figura, una vez explicada se defiende su presencia dentro de la enseñanza por parte del claustro de profesores y del equipo directivo en general. No solo con esto, en Extremadura resaltan la idea de que la existencia de Educadores Sociales en los centros ayuda al alumnado a tener otro tipo de apoyo y referencias, en vez de centrarse únicamente en las figuras tradicionales de un centro de enseñanza. Las Comunidades Autónomas que se han mencionado con anterioridad, quieren tener a estos profesionales en sus centros por las diferentes acciones que pueden desempeñar, por ejemplo, trabajar el absentismo escolar o mediar conflictos bien sea entre el alumnado o alumnado y profesorado.

5. Propuesta de intervención: “Cuando haces pop, ya no hay sanción”

5.1. Contextualización

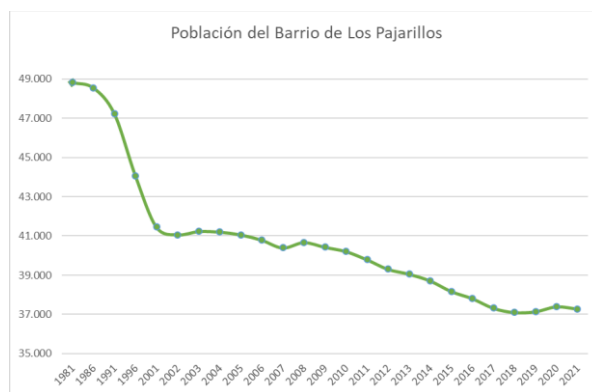
Para poder comprender y crear una propuesta con un fin socioeducativo es crucial poder conocer la realidad del entorno y el contexto en general. Por ello, comenzaremos analizando el barrio de Los Pajarillos. Este fue creado en un momento de auge poblacional de Valladolid a principios del siglo XX, creando la necesidad de edificar y expandir la ciudad. De esta manera, se crearon viviendas en las tierras de cultivo que rodeaban el Esgueva, dando lugar a lo conocido en la actualidad como Pajarillos Bajos. Sin embargo,

su crecimiento no quedó ahí, sino que aumentó entre 1950 y 1960, dando paso a lo conocido como Pajarillos Altos en la actualidad. Aunque es importante destacar la idea de que estas edificaciones fueron ilegales, pues las ordenanzas municipales no les concedieron un permiso para construir en esta zona. Además, es notable destacar que en todo el barrio existen cuatro escuelas infantiles, cuatro colegios de educación primaria y tres institutos de Educación Secundaria y Bachillerato (Red Pajarillos, 2007).

Según los datos recogidos por el Ayuntamiento de Valladolid (2021), En el barrio de Los Pajarillos de Valladolid, se aprecia que el número de personas jóvenes de entre 12 y 18 años del barrio es de 2.180. Además, es importante destacar que, en el barrio ya nombrado, existe una gran multiculturalidad, ya que conviven personas afganas, alemanas, estadounidenses o indios entre otros muchos, obteniendo un total de 37.283 habitantes, siendo actualmente el cuarto barrio más poblado de la ciudad de Valladolid. Aunque sea una cifra alta de personas que viven en Los Pajarillos, la realidad es que con los años ha ido disminuyendo la población. En 1981, había 48.817 habitantes, siendo el barrio más poblado de la ciudad. Esta pérdida es paulatina a medida que pasan los años. Entre 1991 y 1996 se puede apreciar que fueron aproximadamente 3.000 personas las que abandonaron el barrio.

Figura 1

Evolución del número de habitantes del Barrio de Los Pajarillos de Valladolid



Fuente: Ayuntamiento de Valladolid (2021).

Para poder crear un programa para un determinado centro, debemos tener presente el contexto en que se encuentra. El I.E.S. Diego de Praves está situado en la ciudad de Valladolid, al noroeste de esta y dentro del barrio de Los Pajarillos. Además, tiene acceso al Río Esgueva por su cercanía a él, siendo este uno de sus límites como barrio, pues al otro lado se encuentra el Barrio de Pilarica. Además, limita con el barrio de Vadillos en la calle de la Salud, con el barrio de las Delicias por la Carretera de Soria y con el barrio de Las Flores a través de la Circunvalación- Ronda Este. No solo con esto, también existen diferencias dentro del propio barrio, pudiendo apreciar Pajarillos Bajos y Pajarillos Altos. (Red Pajarillos, 2007).

Es importante destacar que la población del barrio disminuye paulatinamente y, en consecuencia, también lo hace el número de alumnado del centro. Sin embargo, al ser un instituto que trabaja con algunos pueblos de la periferia de Valladolid, como Renedo de

Esgueva, se espera que dentro de unos años sea una fuente para recibir nuevos miembros a su comunidad educativa. (Instituto de Secundaria Diego de Praves, 2020).

Si nos centramos en la organización y coordinación del centro, según el Instituto de Secundaria Diego de Praves, podemos destacar cinco equipos claramente diferenciados: El Equipo directivo, el Claustro de Profesores, la Comisión de Coordinación Pedagógica, los Departamentos Didácticos y el Consejo Escolar. El primero de ellos está compuesto por la directora y los jefes de estudios, y están supervisados por la administración educativa. El segundo equipo encomienda la tarea de vigilar la práctica académica y en el curso actual (2020-2021) está compuesto por 83 miembros. El tercer equipo está formado por los jefes de los departamentos y la directora teniendo como principal objetivo crear directrices para el buen aprendizaje del alumnado. El cuarto equipo son los lugares donde el profesorado se integra. Por último, el quinto equipo es quien se encarga de la organización y decisiones del centro formado por

La directora, el jefe de estudios, la secretaria del centro que tiene voz pero no voto, cuatro representantes de los profesores, dos representantes de los padres, un representante municipal, tres representantes de los alumnos, y un representante del personal de administración y servicios. (Proyecto Educativo del Instituto de Secundaria Diego de Praves, p.5-6)

La jornada escolar del I.E.S. Diego de Praves comienza a las 8:15h y finaliza a las 14:05h. Divididos en seis periodos de 50 minutos, con 5 minutos de descanso y un recreo de 30 minutos. Durante este tiempo, todo el alumnado se encuentra dentro del centro escolar – los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, PMAR, los Ciclos Formativos, Bachillerato regular o Bachillerato de excelencia, sin embargo, estos últimos, los martes y jueves su jornada lectiva terminará una hora más tarde.

Cabe destacar que el Reglamento de Régimen Interior del instituto busca la existencia de una convivencia entre todos los integrantes del centro, teniendo el respeto como anclaje principal. Además de esto, trata de ofertar la orientación escolar y vocacional necesaria para todo el alumnado, trata de crear hábitos de estudio y trabajo o la participación de los miembros del centro, siempre con una mirada solidaria y tolerante. Siendo estos varios puntos clave a la hora de poder desarrollar el proyecto general (IES Diego de Praves, 2020).

Por otro lado, también hay que tener en cuenta las sanciones referentes con las actividades extraescolares. En cada curso se pueden realizar un determinado número de este tipo, siendo en 1º y 2º de E.S.O. los dos años con más extraescolares a lo largo del curso. Es importante destacarlo, ya que es crucial conocer este tipo de organización a la hora de plantear una sanción alternativa para las personas que lo requieran (IES Diego de Praves, 2020).

5.2. Objetivos

Objetivo General (OG)

- Diseñar una propuesta socioeducativa para el alumnado del I.E.S. Diego de Praves (Valladolid) sancionado en el marco del Reglamento de Régimen Interno (RRI) para favorecer la inclusión y motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del centro.

Objetivos Específicos (OE)

- OE1: Favorecer la inclusión y motivación del alumnado sancionado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- OE2: Potenciar el desarrollo de Habilidades Sociales e interés por la educación para su crecimiento personal y social.

5.3. Personas destinatarias

El alumnado sancionado por el RRI del I.E.S. Diego de Praves de Valladolid es el beneficiario de este proyecto, teniendo en cuenta las sanciones disciplinarias del Reglamento de Régimen Interno del I.E.S. Diego de Praves situados en el artículo 56, centrándome en las siguientes:

- Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases o a todas ellas, por un periodo superior a 5 días lectivos e inferior a 30 días lectivos, sin que eso comporte la pérdida del derecho a la evaluación continua y entregando al alumno un programa de trabajo para dicho periodo, con los procedimientos de seguimiento y control oportunos, con el fin de garantizar dicho derecho.
- Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares del centro por un periodo superior a 15 días lectivos e inferior a 30 días lectivos.

(IES Diego de Praves, Reglamento de Régimen Interno, p.36).

Sin embargo, debemos tener en cuenta cierta flexibilidad a la hora de la puesta en práctica de la propuesta socioeducativa, ya que hay que prestar atención de manera individualizada a cada caso, es decir, que un/a alumno/a puede ser sancionado una sola vez y muy pocos días, y otro puede ser reincidente y tener una sanción de muchos días. En estos casos, la actuación será diferente, aunque con la misma estructura de ejecución.

5.4. Metodología

Arranz (2012) habla sobre la educación de calle y cómo podemos conseguirla. Para ello, es importante tener presente el espacio que tenemos para desarrollarnos, así como el tiempo y las personas que participarán en la intervención. Sin embargo, al ser una realidad ajena a la nuestra, debemos lograr que nos inviten. Para poder llegar a este punto, primero hay que conocer cómo son estas personas y qué problemática presentan, abriendo un periodo de investigación, donde apreciar las necesidades del perfil de los destinatarios. A la hora de poder actuar con adolescentes, se puede tener una mirada motivacional. Este proceso puede ser laborioso, ya que la persona ha de identificar los factores positivos de

la acción para que quiera obtener este cambio, a pesar de tener que hacer un cambio comportamental, por ejemplo.

Para trabajar la motivación, se pueden realizar acciones motivacionales, mediante el acompañamiento – respetando sus ritmos –, contribuyendo a fijar objetivos y marcando cambios – para que la persona vea que el cambio es posible –, o contribuyendo a superar las adversidades – de esta manera el joven se sentirá respaldado y apoyado en sus momentos de dificultad –, entre otras muchas estrategias (Arranz, 2012).

Además, Salmerón-Pérez, Rodríguez, y Gutiérrez (2010) defienden los métodos de aprendizaje colaborativo y/o cooperativo, capaz de realizarse en acciones presenciales, semipresenciales o no presenciales. Sin embargo, hay que conocer las diferencias entre ambos conceptos, ya que el aprendizaje cooperativo hace referencia a aquel producido de manera controlada, mientras que en el aprendizaje colaborativo ambas partes son consideradas como aprendices y construyen conjuntamente los saberes. Lucero (2003) cuenta que el aprendizaje colaborativo busca el conocimiento a través de discusiones entre las personas, desarrollando habilidades individuales y grupales, llegando a hacerse responsables de su propio proceso de aprendizaje. Una posible definición sobre la enseñanza colaborativa puede ser:

El conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo. (p. 4)

Es importante mencionar los elementos básicos capaces de crear un ambiente adecuado para este aprendizaje. Siendo cuatro los más destacables, en primer lugar la interdependencia positiva, donde todas las personas del grupo se necesitan entre sí para conseguir un conocimiento óptimo. También, la interacción afecta a los resultados de aprendizaje, ya que los integrantes aprenden de la propia comunicación que tengan entre sí. Además, de la contribución individual es la tarea que cada persona asume, que además de compartirla, recibe diferentes aportaciones del grupo. Por último, encontramos las habilidades personales y de grupo, haciendo referencia a que, a partir de las experiencias grupales, se obtenga tanto un desarrollo individual, como un desarrollo grupal (Lucero 2003).

Por último, Abarca (2016) habla sobre la complejidad de la metodología participativa a pesar de su gran relación con el mundo de lo social, pues garantiza la efectividad del trabajo. Sin este tipo de metodología, las acciones serían puntuales, sin apenas validez y con poco impacto social. Al utilizar una metodología participativa, obtendremos nuevas perspectivas, pues al existir una gran interacción entre las personas, se logra un intercambio de saberes, de realidades y experiencias que en un primer lugar eran invisibles, dentro de un espacio educativo y común.

5.5. Líneas de intervención

Para poder proponer una solución alternativa a estas sanciones, presento una propuesta socioeducativa compuesta por cuatro etapas, que crearán un periodo circular. Cabe destacar que está compuesto por cuatro pasos se adaptarán al tipo de sanción de cada alumno/a.

Paso 1. Hola, pero solo queremos verte una vez (OE1)

En este primer paso, se realizará el proceso de acogida del alumnado sancionado con un lenguaje entre iguales. Se hará una entrevista (ver anexo 1) individualizada para conocerse por ambas partes. Además, las normas serán explicadas por la Educadora Social y se firmará un consentimiento de estas, ya que así, el alumnado dará su consentimiento y será consciente de ellas. Por otra parte, se tratará de conocer el potencial social y académico de la persona sancionada, para poder saber desde dónde partimos y obtener un punto clave para empezar a trabajar.

Paso 2. Aprendizajes compartidos para evolucionar (OE2)

Una vez superado el primer paso, se va a realizar acompañamiento para que no pierda el ritmo del aula, es decir, una continuación del proceso de enseñanza-aprendizaje curricular del alumnado. Se apreciarán sus hábitos de estudio para trabajarlos y tratar de mejorarlos. De esta manera, obtendremos unos resultados globales a nivel académico, donde el alumnado sancionado podrá ser consciente de su proceso de aprendizaje.

Paso 3. Aprendizajes compartidos para la vida (OE2)

Las relaciones sociales son un factor importante en nuestras vidas. Por este motivo, se pondrá en marcha un acompañamiento para conocer las Habilidades Sociales del alumnado. No solo con esto, se llevarán a cabo ejercicios de introspección para que el alumnado sancionado conozca qué es lo que le gusta desde una perspectiva de futuro, mediante acompañamiento y reconocimiento desde esta idea socioeducativa. Además, para que las personas sancionadas puedan ampliar su mirada, podrán comenzar un voluntariado en algún centro externo al educativo.

Paso 4. Un abrazo y no queremos verte de nuevo (OE1)

Al ser el último paso, se realizará con una entrevista final de manera individual con el fin de conocer sus puntos de vista actuales. Será totalmente abierta, una conversación entre iguales. Además, se harán diferentes dinámicas de cierre.

Si la sanción es de cinco días lectivos, los pasos de acogida y de despedida durarán media mañana respectivamente. Para trabajar el máximo posible lo referente al mundo académico y social. Por ello, los pasos dos y tres tendrán una duración de dos días cada uno. Al final de cada día se llevarán a cabo técnicas de relajación para que sean capaces de controlarse en sus momentos de nervios, tensión o enfado.

En caso de que la sanción fuera de diez días lectivos, los procesos de acogida y cierre, serán exactamente iguales que en el caso anterior – media mañana cada uno – para poder trabajar en profundidad el resto de las acciones. Además, se mantendrán las técnicas de relajación con la misma finalidad: ser capaces de controlar sus impulsos en situaciones que a ellas o ellos les puedan causar estrés, frustración o enfado. En este caso, en vez de dedicar dos días a una parte y otros dos a otra, se intercalarán de tal manera en la primera parte de la mañana, es decir, antes del recreo, se realicen tareas respecto al paso de “Aprendizajes compartidos para evolucionar” y, para que la segunda parte de la mañana esté dedicada al paso de “Aprendizajes compartidos para la vida”.

No solo con esto, también cabe la posibilidad de que el alumnado esté sancionado durante tres o cuatro semanas lectivas. Por ello, las dos primeras semanas serán iguales que en la posibilidad anterior. Sin embargo, en la última semana además de trabajar los aspectos académicos y las habilidades sociales, el alumnado sancionado comenzará un voluntariado en alguna asociación como Cáritas Diocesana de Valladolid, La Liga Española de la Educación y Cultura Popular (la liga vallisoletana) o Asociación de Alumnos Voluntarios (ASALVO), entre otras muchas posibilidades. Con esto, se trata de conseguir que el alumnado sancionado aprecie nuevas realidades y sea capaz de comprender cómo puede ser el mundo que les rodea. Esta parte la realizarán a lo largo de la segunda parte de las mañanas. Esta posibilidad se alargará en caso de que el alumnado esté las cuatro semanas sancionado.

Por otro lado, respecto a la sanción referente a las actividades extraescolares, continuaremos una dinámica similar al anterior. La primera toma de contacto con la Educadora Social será una entrevista individual para que puedan conocerse, y explicar las medidas y las normas que se llevarán a cabo tanto dentro, como fuera del aula. Sin embargo, en este caso el alumnado sancionado tendrá la oportunidad de minimizar sus horas dentro del centro realizando voluntariado.

Además de esto, se pueden dar dos posibilidades de lo explicado anteriormente. En primer lugar, si la persona sancionada sea reincidente, no se volverá a realizar el proceso de acogida, sino que el punto de partida será aquel donde se dejó en la sanción anterior, para tener una continuidad, ofreciendo la posibilidad del voluntariado en cualquier caso. Y en segundo lugar, hay que tener en cuenta la opción de las sanciones de únicamente una asignatura. Para ello, el proceso será más puntual. El inicio será igual que el resto de las sanciones. Además de esto, al tener un tiempo reducido notoriamente, se realizarán sesiones para que el alumnado no pierda el ritmo del aula y sea capaz de continuar una vez reincorporado. Continuando con la idea, estas personas tendrán diferentes ejercicios, a nivel social y académico, alternando los pasos para que tenga un equilibrio por ambas partes.

5.6. Líneas de acción

Una vez explicadas y entendidas las líneas de intervención, es crucial poder apreciar las propias líneas de intervención para poder entender cómo se llevará a cabo la propuesta socioeducativa.

Paso 1. Hola, pero solo queremos verte una vez (OE1)

Este primer paso, y primera sesión, estará compuesto por una entrevista de acogida “Entra una vez y no más”. Lo que busca es conocer a la persona sancionada para saber cuál es el punto de partida, es decir, conocer el motivo de su sanción o su situación personal, entre otros. En esta, se mostrarán también las normas que se deben cumplir dentro de este nuevo espacio de aprendizaje para este alumnado.

También, se incluirán diferentes dinámicas como: “El ombligo del mundo” en la cual la persona deberá escribir sus motivaciones personales, sus gustos, aquello que no le gusta o de qué le gustaría trabajar en un futuro, por ejemplo. La finalidad es que este alumnado sea capaz de expresarse de manera libre para y sin sentirse cohibido bajo ningún concepto. Además de esto, se realizarán dinámicas de presentación y para lidiar cualquier tensión inicial. De esta manera, la persona que se incorpora al grupo conocerá al resto de integrantes y eliminará aquellos posibles nervios o tensiones primerizas.

Paso 2. Aprendizajes compartidos para evolucionar (OE2)

Para poner en práctica este segundo paso, tendremos cuatro posibles sesiones. La primera de ellas será “¡Cambio de perspectiva!” que trabajará la empatía y ponerse en el lugar de la otra persona. De esta manera, el alumnado sancionado podrá, por ejemplo, entender el motivo de su sanción desde otro punto de vista. Otra sesión será “El reloj de aprendizaje” para que tengan tiempo de hacer sus tareas de clase, además de realizar dinámicas de técnicas de estudio para que el alumnado sancionado sea capaz de manejar sus conocimientos, pudiendo memorizar, comprender y asimilar de una manera óptima. Por último, la cuarta sesión dentro de este paso será “Llegó la hora de aprender” donde se impartirán los nuevos conocimientos del aula al alumnado sancionado para que no pierda el hilo de las asignaturas a las que no puede acudir debido a su sanción.

Paso 3. Aprendizajes compartidos para la vida (OE2)

A lo largo de este tercer paso, realizaremos acciones que sirvan para ellos y ellas mismas, tanto en el momento de la sanción, como en su futuro. Para ello, se realizará la sesión de “Mi futuro y yo” la cual estará compuesta por diferentes dinámicas como: “¿Cómo te ves de aquí en 5 años?”, o “¡Envía un correo a tu yo futuro!”. Además de esto, habrá otra sesión donde se trabajen sus habilidades sociales (HH.SS.) con el itinerario de “Mi identidad” que trabaja para mejorar la autoestima y el autoconocimiento personal en un entorno grupal. La última sesión de este tercer paso serán las técnicas de relajación – “Es tu momento de respirar” – para que sean capaces de afrontar estados de enfado, nerviosismo o agobio.

Paso 4. Un abrazo y no queremos verte de nuevo (OE1)

Por último y para poder poner un cierre al proceso socioeducativo iniciado, se realizará una entrevista al alumnado sancionado llamada: “¡Un abrazo y adiós!” donde se trabajará de manera individual todos aquellos aspectos notables de su paso por esta propuesta. En este espacio podrá contar su experiencia, sus sentimientos y emociones, así como los aspectos que se podrían mejorar del proyecto. Por otro lado, también habrá diversas dinámicas de cierre, como la “Decidida despedida” donde el grupo deberá escribir lo que significa para ellos y ellas la despedida, fomentando un espacio de reflexión. Además, deberán escribir una palabra que empiece por cada letra de la palabra “despedida”. Otra dinámica que se llevará a cabo será la de “La galleta de la fortuna” donde cada integrante del grupo deberá escribir un último deseo para aquella o aquellas personas a las que se les termine la sanción.

A modo de conclusión, la propuesta se estructura de cuatro líneas, un total de ocho sesiones, una en la primera línea, tres en la segunda, tres en la tercera y por último una sesión en la línea de “Un abrazo y no queremos verte de nuevo” como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Estructura de los diferentes pasos de las líneas de acción.

<p>Paso 1. Hola, pero solo queremos verte una vez (OE1)</p>	<p>Entrevista inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entra una vez y no más. 		<p>Dinámicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El ombligo del mundo. • El carro de la compra. • NBA. • James Bond.
<p>Paso 2. Aprendizajes compartidos para evolucionar (OE2)</p>	<p>Itinerario formativo</p>		
	<p>¿Cambio de perspectiva!</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sabes de tus compañeros/as? • Teatro. 	<p>El reloj de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crea tus apuntes. • Aprendiendo a subrayar. 	<p>Llegó la hora de aprender</p> <p>Realizar las tareas y aprender los conocimientos impartidos en el aula.</p>
<p>Paso 3. Aprendizajes compartidos para la vida (OE2)</p>	<p>Itinerario formativo</p>		
	<p>Mi futuro y yo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te ves de aquí en cinco años? • ¡Envía un correo a tu yo futuro! • Dibuja tu futuro. 	<p>Mi identidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mis hechos vitales. • Retos cooperativos. 	<p>Es tu momento de respirar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con pelotas y a dormir. • Relájate con peso o calor. • Imagina la historia. • Pinta y sigue pintando.
<p>Paso 4. Un abrazo y no queremos verte de nuevo (OE1)</p>	<p>Entrevista final:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¡Un abrazo y adiós! 		<p>Dinámicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decidida despedida. • La galleta de la fortuna. • James Bond. • El Samurái.

Fuente: elaboración propia.

5.7. Evaluación

Para poder llevar a cabo un proceso evaluativo, debemos tener claro el término de evaluación y lo que conlleva. Para Viché (2009), es ser críticos conscientemente, de manera grupal, sobre las diferentes acciones socioculturales de manera permanente, para apreciar los procesos y poder analizarlos. Por lo tanto, es un proceso de codificación y decodificación de la realidad, pudiendo ser procesual, dialógica, sistémica y sumativa. Sin embargo, Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2005) definen la evaluación como:

La acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos, fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura. (p. 32)

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, con este proceso de evaluación, lo que se pretende evaluar es el del proceso completo por el que ha pasado el alumnado sancionado del I.E.S. Diego de Praves. Para ello, realizaremos una evaluación inicial, de proceso y final.

La evaluación inicial se llevará a cabo mediante la entrevista entre la Educadora Social y el alumnado sancionado (ver anexo 1). De esta manera, ambas partes comenzarán a entablar una relación, así como, la persona sancionada conocerá las normas de comportamiento y la finalidad del este proyecto.

Por otro lado, la evaluación de proceso estará regida por la observación de los participantes, donde la Educadora Social apuntará los pequeños cambios en una rúbrica (ver anexo 2). Esta será rellenada una vez a la semana para poder apreciar una evolución clara, en caso de que la sanción sea semanal, la evaluación de proceso no se realizará. Además de esto, se realizarán diferentes actividades individualmente para poder apreciar estos pequeños cambios. De esta manera, la Educadora Social podrá ver de manera real si está siendo o no efectivas las acciones realizadas con el alumnado sancionado de manera individual. Además de esto, podrá servir de canalizador de los posibles conflictos o problemas que puedan darse, bien sea con el grupo o de manera individual.

Para llevar a cabo la evaluación final y poder apreciar los cambios adquiridos dentro del alumnado sancionado, realizaremos una entrevista final para que la persona, de manera individual, pueda expresar cómo se ha sentido en el proceso y que propuesta de mejora propondría.

6. Conclusiones

Uno de los factores más importantes para garantizarse un buen futuro tanto en nuestros días, como en nuestra sociedad actual es una educación de calidad. Por ello, es necesario poder erradicar el absentismo escolar, trabajando para conseguir esta finalidad. Sin embargo, en los centros escolares no se suele hacer acciones efectivas para reeducar al alumnado sancionado a través del Reglamento de Régimen Interno, sino más bien todo

lo contrario. Esta mirada nos invita a pensar que, ante situaciones de no seguir la norma, los RRI abogan por echar del propio centro educativo al alumnado sancionado. Los profesionales en la Educación Social trabajan para reformular la sanción desde una mirada pedagógica, para conseguir un alumnado aprendiz de sus errores en base al entendimiento y el conocimiento de las consecuencias de sus actos.

Desde este punto de vista, cabe destacar la necesidad de la norma dentro de los centros educativos. Es necesaria para trabajar sobre los conflictos que se den entre el alumnado, profesorado o ambos. De esta manera, se podrán implementar diferentes actitudes críticas frente a la norma y, en consecuencia, a la sanción. Es importante generar este cambio de postura respecto a las sanciones impuestas por el Reglamento de Régimen Interno pues está demostrado que las sanciones actuales no tienen una repercusión positiva para el alumnado que lo sufre.

Por otro lado, es necesario recalcar el valor que tiene el Educador Social para trabajar en el espacio escolar con el alumnado sancionado por el Reglamento de Régimen Interno. Según CGCEES (2007), el profesional de la Educación Social tratará de generar los recursos necesarios del entorno para que las personas destinatarias colaboren para obtener una mejora de su situación actual. Es decir, que ha de ser capaz de crear los espacios necesarios para generar procesos de aprendizaje dentro del alumnado sancionado por el RRI, con la finalidad de potenciar las actitudes y aptitudes necesarias para la mejora de la calidad de vida de estas personas. De esta manera, podrán realizar un seguimiento y asesoramiento individual a este tipo de alumnado, lo que favorecerá a que obtengan una visión pedagógica y real de la sanción impuesta. Consiguiendo una mirada crítica del propio alumnado.

Sin embargo, si apreciamos la situación que tienen los Educadores Sociales dentro del ámbito escolar a nivel nacional, nos damos cuenta de que es bastante escueta. Esto es así por la poca inclusión dentro de esta realidad laboral. Hemos podido apreciar que Extremadura ha trabajado para incluir esta figura de manera reconocida desde el curso escolar 2002 – 2003, siendo la primera CC.AA. que la integra de manera real en los centros escolares.

Por otra parte, si apreciamos el caso de las Islas Baleares, podremos darnos cuenta de que el resto de los equipos de los centros, no comprenden al principio las tareas que desarrolla la figura del Educador Social. Pero una vez que las entienden defienden su labor dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza del alumnado en general. Por este motivo, es importante visibilizar una postura común a la inclusión del Educador Social en el ámbito escolar a nivel nacional. De esta manera, conseguiríamos que el mayor número de personas comprendieran la necesidad de que exista esta figura dentro de los centros educativos, pero, sobre todo, el peso que puede tener en el alumnado bien sea sancionado o no.

Por último, si nos paramos a reflexionar sobre la propuesta socioeducativa “Cuando haces pop, ya no hay sanción”, es destacable que la finalidad que tiene es hacer reflexionar a los jóvenes sancionados por el Reglamento de Régimen Interno, en este caso del I.E.S.

Diego de Praves de Valladolid, para hacerles conscientes de las consecuencias que pueden llegar a tener sus actos. De manera general cuando un alumno es expulsado durante un periodo de tiempo, no suele dar importancia a su sanción, es decir, que se lo toma como si fuera tiempo libre o vacaciones extra. Sin embargo, no son conscientes de la realidad que supone tener una sanción de expulsión dentro de su proceso de aprendizaje y de su aprendizaje vital, por no apreciar el tipo de consecuencias que pueden llegar a tener en un futuro, como el abandono escolar, entre otros muchos ejemplos. Por ello, la propuesta socioeducativa está planteada para que este alumnado no pierda el ritmo normal del aula, para que no hayan perdido el nivel que llevan en las diferentes asignaturas y sean capaces de comprender y asimilar los conceptos explicados.

Además de esto, lo notable y destacable de la propuesta es su carácter innovador y creativo. Trabaja para generar un aprendizaje significativo al alumnado sancionado por el Reglamento de Régimen Interno, para favorecer un mayor interés y valor de las personas destinatarias hacia los estudios – fomentando la idea de la erradicación del absentismo escolar – para su futuro personal y social. Es decir, que busca generar una motivación en base a la mejora de su autoestima, sus habilidades sociales o sus técnicas de estudio.

7. Bibliografía

- Abarca, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XI, 87–109.
- Antúnez, S. (1997). La regulación de la convivencia en los centros escolares a través de los reglamentos institucionales. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 55–57.
- Arpal, E. (2019). La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 181–203.
- Arranz, S. (2012). El educador de Calle. Científico y poeta. *RES Revista de Educación Social*, 14, 1–12.
- Ayuntamiento de Valladolid (2021). Población. <https://www.valladolid.es/es/ciudad/estadisticas/utilidad/servicios/observatorio-urbano-datos-estadisticos-ciudad/datos-estadisticos-temas/informacion-estadistica-ciudad/poblacion>
- Calabuig, I., & Luque, J. (1996). *Vista de L'Educador social a l'àmbit escolar | Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa.* <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/142216/384958>
- Caride, J. A., Gradaílle, R., & Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Pedagogía social y educación social*, XXXVII, 4–11.

- CGCEES (2017). Entrevista a Sandra Torres Nolet, educadora social en un centro escolar de Baleares. El Portal de la Educación Social: Islas Baleares. Recuperado de <http://www.eduso.net/noticias/?not=1641>
- Conde, S. & Tirado, R. (2013). Convivencia escolar como espacio profesionalizador del Educador/a Social. *Revista de educación social*, 16, pp. 1-19. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/288984839_Convivencia_Escolar_como_espacio_profesionalizador_del_Educadora_Social
- Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES). (2007). *Documentos Profesionalizadores*.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (1948).
- DECRETO 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, num 112, de 13 de junio de 2014, pp 41687 a 41704.
- Galán, David (2008). Los Educadores Sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. *Revista Interuniversitaria*, 15, pp. 57-71. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2008-15-2040/Documento.pdf>
- González, M. N. (2016). *El profesor técnico de servicios a la comunidad en equipos de orientación educativa y psicopedagógica de Castilla y León: diagnóstico y perspectivas* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40421/1/T38097.pdf>
- I.E.S. Diego de Praves, 2020. *Reglamento de Régimen Interno*.
- Instituto de Secundaria Diego de Praves. 2020. *Proyecto Educativo*.
- Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. *Módulo formativo LOMCE. Reglamento de Régimen Interior. Formación del Profesorado*.
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 1, 295-318.
- Nirenberg, O., Brawerman, J., & Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación*. Paidós.
- Ortega, J. (2005). Res Revista de Educación Social. *PEDAGOGÍA SOCIAL Y PEDAGOGÍA ESCOLAR: LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA*, 336, 111-127.
- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania*, 45, pp. 11-31. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/79f1/d4906bbebaf5346207573db61aa72f4f2294.pdf>

- Ortega, J., & Mohedano, J. (2010). *Educadores Sociales Escolares, concepto y modelos. (A partir de los casos de Castilla y León, La Mancha y Extremadura)*. <https://iuce.usal.es/wp-content/uploads/Educadores-Sociales-Escolares.pdf>
- Otero Pérez, C. & Ortega-Gaite, S., 2017. El papel del profesional de la educación social en el ámbito escolar. *RES Revista de Educación Social*, (24).
- Parcerisa, Arturo (1999), *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*, Barcelona, Graò.
- Pérez, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista universitaria*, 193–231.
- Pozo Gordaliza, R., Gomila, M., Amer, J., Vives, M., Oliver, J., Sureda, I., Nieto, S. & Pascual, B., 2017. Los estudios de educación social y la ética profesional: un proyecto de innovación docente. *RES Revista de Educación Social*, (24).
- Quintanal Díaz, J. (2017). La Integración Actual del Educador Social en la Escuela. *RES Revista de Educación Social*, 24, 499–502.
- Quintanal Díaz, J. (2019). La Educación Social en la escuela: un futuro por construir. *RES Revista de Educación Social*, 29, 387–390.
- Red Pajarillos (2007). Estudio de la realidad del Barrio Pajarillos. *Pajarillos Recicla*. http://vecinosvalladolid.org/IMG/pdf/Estudio_barrio_Pajarillos_Red_Pajarillos.pdf
- Salmerón-Pérez, H., Rodríguez-Fernández, S., & Gutiérrez-Braojos, C. (2010). Methodologies to improve communication in virtual learning environments. *Comunicar*, 17(34), 163–171. <https://doi.org/10.3916/c34-2010-03-16>
- Sierra, J. E., Vila, E. S., Caparrós, E., & Martín, V. M. (2016). *Revista Complutense de Educación. Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones*, 28, 479–495.
- Torío-López, S. (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción. *ESE*, 10, 37–54.
- Viché, M. (2009). Evaluación y calidad en educación no formal. *Práticas de Animação*, 2, 1–14.

Anexos

Anexo 1: entrevista de acogida

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuándo es tu cumpleaños?
3. ¿Tienes hermanos?
4. ¿En qué curso estás?
5. ¿Por qué te han sancionado?
6. ¿Crees justa la sanción?
7. ¿Has sido sancionado con anterioridad?
8. ¿Cuál es tu mayor virtud?
9. ¿Y tu mayor defecto?
10. ¿Cuáles es tu asignatura favorita? ¿Por qué?
11. ¿Y la que menos te gusta? ¿Por qué?
12. ¿Cómo es la relación que tienes con tus compañeros?
13. ¿Y con tus amigos?
14. ¿Estás a gusto dentro de tu clase?
15. ¿Quién es tu profesor favorito?
16. ¿A qué se dedican tus padres?
17. ¿Cómo es la relación con tu familia?
18. ¿Cómo es tu día a día?
19. ¿A qué dedicas tu tiempo libre?
20. ¿Cuál es tu lugar favorito? ¿Por qué?

Anexo 2: rubrica de la evaluación de proceso

	Muy poco	Poco	Normal	Mucho	Muchísimo
Muestra interés.					
Tiene conflictos con el grupo.					
Tiene conflictos con la Educadora Social.					
Observaciones y notas de interés:					